

Formação inicial de professores, PIBID e a opção pela docência

*Lorene dos Santos**

*Andreia dos Santos***

*Simão Pedro P. Marinho****

*Vânia Noronha*****

Resumo

O artigo traz resultados de pesquisa realizada junto a 262 bolsistas do PIBID de uma universidade comunitária de Minas Gerais. Os dados foram coletados através de um questionário on-line. Aspectos do perfil socioeconômico dos bolsistas e elementos que contribuem na escolha pela docência são mostrados. Faz-se uma análise de suas percepções sobre o processo de formação, saberes e práticas construídos, experiências vivenciadas, desafios e perspectivas de entrada e permanência na profissão docente. Os dados são analisados à luz de referenciais teóricos do campo da formação e trabalho docente, especialmente sobre a construção da identidade docente. Os resultados confirmam uma avaliação positiva do PIBID, já apontada em outras pesquisas recentemente divulgadas. Os resultados revelam alguns desafios colocados às atuais políticas

* Doutora em Educação pela UFMG. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC Minas. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Profissão Docente – GEPPDOC/DGP/CNPq.

** Doutora em Sociologia pela UFMG. Docente do Departamento de Ciências Sociais da PUC Minas. Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Profissão Docente – GEPPDOC/DGP/CNPq.

***Doutor em Educação pela PUC/SP. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC Minas. Líder do Grupo de Pesquisas Tecnologias Digitais em Educação – TDEduc/DGP/CNPq.

**** Doutora em Educação pela USP. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC Minas CEEFEL/DEF/CNPQ.

de valorização do professor, explicitando a complexidade dos processos de formação e da prática docente.

Palavras-chave: Formação de professores; Percursos de formação; Escolha pela docência; Pibid

Pre-service teacher education, Pibid, and the choice for teaching

Abstract

The article presents research results conducted with 262 PIBID fellows from a community university of Minas Gerais. The data were collected through an online questionnaire. Aspects of the socioeconomic profile of the fellows and the elements that contribute to the choice for teaching are presented. It makes an analysis of their perceptions about the training process, built knowledge and practices, life experiences, challenges and prospects for going into and stay in the teaching profession. The data were analyzed under theoretical references from the field of training and teaching work, especially on the construction of teacher identity. The results confirm a positive assessment of PIBID, as pointed out in other recently published research. The results reveal some challenges to the current policies for the valuation of teacher, explaining the complexity of the processes pre-service education and teaching practice.

Keywords: Pre-service teacher education; Training paths; Choice for teaching; Pibid

Formación inicial de maestros, Pibid y la opción por la enseñanza

Resumen

El artículo presenta los resultados de una investigación llevada a cabo con 262 becarios del PIBID de una universidad comunitaria de Minas Gerais. Los datos fueron recolectados a través de un cuestionario en línea. Aspectos del perfil socioeconómico de los becarios y elementos que contribuyen a la elección para la enseñanza son mostrados. Se hace un análisis de sus percepciones sobre el proceso de formación, conocimientos y prácticas construidos, experiencias de vida, retos y perspectivas de la entrada y permanencia en la profesión docente. Los

datos se analizan a la luz de las referencias teóricas del campo de la formación y la enseñanza de trabajo, especialmente en la construcción de la identidad docente. Los resultados confirman un balance positivo de PIBID, como se ha señalado en otras investigaciones publicadas recientemente. Los resultados ponen de manifiesto algunos retos para las políticas actuales de valoración del profesor, explicitando la complejidad de los procesos de formación y de la práctica de la enseñanza

Palabras clave: Formación de maestros; Itinerarios de formación; Opción por la enseñanza; Pibid

Introdução

Nas últimas décadas, no Brasil, a formação docente vem ganhando relevância nos debates acadêmicos, tornando-se objeto de leis e políticas públicas em educação. Um dos importantes marcos legais é a Lei 11.502/07, que atribuiu à nome completo primeira vez que menciona, depois basta sigla CAPES, “induzir e fomentar a formação inicial e continuada de profissionais da Educação Básica e estimular a valorização do magistério em todos os níveis e modalidades de ensino” (BRASIL, 2012, p.5). No escopo das novas atribuições a agência criou, ainda em 2007, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, Pibid, visando o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a Educação Básica.

A CAPES elenca diversos objetivos para o Pibid¹, dentre os quais destaca-se a inserção de licenciandos no cotidiano de escolas pública da Educação Básica, de forma a propiciar oportunidades de participação em experiências metodológicas, tecnológicas e de práticas docentes inovadoras, de caráter interdisciplinar, como estratégia de superar problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem e contribuir para uma articulação teoria-prática reconhecidamente necessária na formação dos docentes, de modo a elevar a qualidade das ações formativas nos cursos de licenciatura. O que se espera da proposta de for-

¹ Informações amplas sobre o PIBID estão disponíveis em <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capesPIBID>.

mação, a ser submetida por uma Instituição de Ensino Superior (IES), é que possibilite

novas formas de organizar os processos de formação, que valorizem a colegialidade, a partilha e saberes e as culturas colaborativas, propondo a constituição de parcerias entre o mundo profissional e o mundo universitário para melhor atingir os objetivos e a qualidade da formação (ANDRÉ, 2016, p. 51),

A ênfase recai, assim, sobre propostas que buscam aproximar a licenciatura, o campo da formação profissional, da escola, o campo do trabalho profissional, em um exercício de interformação (MARCELO GARCIA, 1999) de professores e licenciandos. Para isso, a universidade terá que reconhecer que a escola é, efetivamente, lugar de construção de saberes profissionais e não mero espaço de aplicação daquilo que é construído nas licenciaturas.

Os cursos de formação de professores precisam, urgentemente, trazer sua contribuição para a construção da identidade dos futuros professores e para consolidar o “saber-fazer”. Para isso será necessário que considerem “os saberes da docência, em seu sentido mais amplo, formados pelos saberes da experiência, pelos saberes científicos e pelos saberes pedagógicos” (SILVA, 2009, p.43).

As diretrizes estabelecidas e as condições de financiamento criadas no Pibid inauguram uma nova forma de conceber-se e realizar a formação de professores no Brasil, até então inédita na história da nossa educação, uma vez que se pauta pela aposta no diálogo entre instituições de ensino superior e escolas de Educação Básica. Acentua, também, uma relativa autonomia das instituições e sujeitos envolvidos para proporem diferentes estratégias e experiências de formação, tendo como substrato suas realidades concretas.

A abrangência, a capilaridade e a novidade como política de formação e incentivo à docência têm contribuído para transformar o Pibid em alvo privilegiado de análises, estudos e relatos

de experiências, onde se observa uma prevalência de avaliações positivas do Programa².

Entre os estudos recentemente divulgados, merece destaque o estudo elaborado pela Fundação Carlos Chagas e publicado em 2014. O estudo buscou analisar os impactos e contribuições do PIBID, em âmbito nacional, a partir de dados coletados pela CAPES, por meio de questionário eletrônico respondido pelos bolsistas em 2012 (GATTI et al., 2014)

Gatti et al. (2014) reconhecem o Programa como uma política pública de alto impacto na qualidade da formação docente e confirmam o sucesso do mesmo.

Observou-se como o Pibid é valorizado em todos os níveis, por todos os participantes que responderam aos questionários. Os depoimentos são muito positivos, em sua imensa maioria; os detalhes oferecidos para justificar essa positividade são inúmeros e se expressam nas contribuições descritas. Aprimoramentos devem ser implementados ante o valor atribuído à sua metodologia e às insistentes colocações sobre a necessidade imperativa de sua continuação pelo seu papel de dar valor novo às licenciaturas nas IES, de melhor qualificá-las e a seus docentes, de propiciar melhor formação a futuros professores da educação básica, de trazer contribuições aos Professores Supervisores e suas escolas, ao ensino pela criatividade didática. Sem dúvida, pelos dados até aqui analisados, esse é um programa de grande efetividade no que se refere à formação inicial de professores (GATTI et al, 2014, p. 103, grifo nosso).

² Em 2014, o Programa passou a contar com a participação de 283 IES e um total de 90.254 bolsistas, sendo 72.845 de iniciação à docência, 11.717 professores da Educação Básica, 4.924 coordenadores de área e 768 coordenadores institucionais ou de gestão. Em Minas Gerais, o número de bolsistas atingiu a cifra de 10.381, envolvendo 37 IES, tornando-se a unidade federativa com o maior número de bolsistas no Brasil e o segundo em número de IES participantes, conforme dados fornecidos pela então titular da Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica – DEB/CAPES, Carmem Moreira de Castro Neves, durante sua participação no VII Seminário Pibid PUC Minas, em 08 de fevereiro de 2014. A partir de 2015, há uma progressiva redução do número de bolsas e o Pibid passa a conviver com ameaças de cortes de recursos e até mesmo a da sua extinção.

Embora se possa identificar o delineamento de questões diversas em torno dos significados e potencialidades formadoras do Pibid, encontramos poucas evidências sobre o perfil socioeconômico e cultural dos bolsistas, bem como análises mais direcionadas aos processos formativos vivenciados, aos saberes e práticas construídos.

Por isso, com apoio do por extenso FIP/PUC Minas e do por extenso CNPq, demos início a uma ampla pesquisa sobre o Pibid em cinco instituições de ensino superior sediadas em Minas Gerais, com o objetivo geral de conhecer e analisar os impactos do PIBID na formação dos licenciandos. Para isso, buscamos identificar como estes sujeitos percebem os processos formativos vivenciados no âmbito do Programa, os saberes construídos, os aprendizados realizados, desafios enfrentados, as perspectivas de entrada e permanência na profissão.

No presente artigo apresentamos os resultados de parte da pesquisa, no caso a realizada junto a bolsistas do Pibid de uma IES comunitária de Minas Gerais. Os dados aqui apresentados contemplam alguns objetivos específicos da pesquisa, especialmente os objetivos de traçar o perfil socioeconômico e de formação dos licenciandos participantes do PIBID, além de caracterizar como eles percebem a relação entre os processos de formação vivenciados e a perspectiva de ingresso e permanência na docência.

Referenciais teóricos no campo da formação e trabalho docente

Os estudos sobre formação docente experimentaram um significativo avanço nas últimas décadas, em nosso país. Um levantamento apontou que, entre 1990 e 1998, o número de dissertações e teses na área da Educação com foco na formação docente girou em torno de 6% da produção acadêmica, atingindo um pouco mais do que o dobro desse percentual (14%) nos cinco anos subsequentes (ANDRÉ, 2009). Esse mapeamento trouxe evidências de uma mudança de foco, tendo prevalecido os estudos sobre formação inicial (72%), na década de 1990, e uma ênfase na identidade e profissionalização docente, com

os docentes e seus saberes tornando-se objeto privilegiado de análises, a partir dos primeiros anos do século XXI.

Um aspecto muito promissor das pesquisas mais recentes é a atenção dada ao professor(...). Conhecer de perto quem é o professor da educação infantil, da educação básica ou superior parece-nos não só relevante, mas fundamental para que se possa delinear estratégias efetivas de formação. Aproximar-se das práticas dos professores, adentrar o cotidiano de seu trabalho é, sem dúvida, imprescindível para que se possa pensar, com eles, as melhores formas de atuação na busca de uma educação de qualidade para todos (ANDRÉ, 2009, p. 51).

Tanto em nível internacional quanto no cenário brasileiro, pode-se dizer que uma das importantes vertentes de análise que se impuseram na passagem do século XX para o XXI é aquela que busca compreender as relações entre história de vida e desenvolvimento profissional. Segundo Nóvoa (1992, p.9), “hoje sabemos que não é possível separar o eu pessoal do eu profissional, sobretudo numa profissão fortemente impregnada de valores e de ideais e muito exigente do ponto de vista do empenhamento e da relação humana”.

Goodson (2008, p.13) reafirma a importância dos estudos focados na vida de professores, reconhecendo uma “crença de que para entender o social e o político é preciso antes entender o pessoal e o biográfico”.

Neste processo, o conceito de identidade e de identidade docente torna-se central. Gatti (1996) lembra que identidade é uma construção social, e não algo dado. A identidade dos professores se constrói pelas relações sociais, a partir de vivências atravessadas por sua condição de classe social, de gênero, de pertencimento étnico-racial, entre outros, em embates cotidianos que envolvem a afirmação de valores, crenças e atitudes.

Ao discutir a construção do campo de pesquisa sobre formação de professores, no mundo, Diniz-Pereira (2013) também identifica uma tendência de mudança de foco, a partir dos anos 2000, quando o tema das múltiplas identidades dos docentes ganha destaque; como nos tornamos educadores ou educadoras passa a ser questão central de pesquisa. Mesmo quando o termo

“identidade docente” não é explicitamente utilizado, esta questão permeia estudos sobre socialização docente e sobre a construção do conhecimento por parte dos professores (DINIZ-PEREIRA, 2013). Este autor ressalta o crescente interesse dos campos da sociologia e antropologia por compreender como as identidades culturais e étnicas estão sendo formadas e forjadas na sociedade atual, envolvendo relações de poder entre diferentes grupos. Assim, o tema das identidades étnico-racial, sexual e de gênero, entre outros, começa a ser considerado em pesquisas que buscam relacionar essas diferentes dimensões da identidade à questão da formação docente.

A presente pesquisa alinha-se com esta tendência investigativa, ao buscar conhecer dimensões da identidade étnico-racial, sexual e de gênero de professores em formação, como será apresentado adiante. Procura-se reunir elementos que possibilitem compreender quem são os sujeitos que ingressam nos cursos de licenciatura, na atualidade; quais as suas trajetórias pessoais e de formação; e se, e de que forma, isso influencia a escolha pela licenciatura; e quais aspectos de suas histórias de vida podem ser importantes condicionantes de uma futura prática profissional docente.

Muitos dos estudos explicitamente preocupados com a questão da identidade docente, ou que tangenciam essa discussão, buscam compreender a relação entre essas dimensões de identidade e o trabalho docente. Reconhece-se que o professor enfrenta problemas de natureza eminentemente prática. Portanto, é necessário considerar a complexidade e especificidade de saberes que se constituem **na** prática docente e que são, portanto, saberes **do** trabalho e **no** trabalho. Nesta concepção, a prática profissional já não pode ser vista como local de mera aplicação de saberes oriundos de outros espaços de produção (como as universidades), mas, de filtro e recriação deles, em função das exigências do trabalho, em operações complexas e situacionais.

A pesquisa da qual apresentamos alguns resultados no presente artigo, circunscritos a uma IES, busca levantar elementos que permitam compreender a gênese dos “saberes docentes”, no momento em que os professores ainda vivenciam sua formação

inicial e já se encontram em contato sistemático com a prática profissional, por meio de um programa de iniciação à docência. Enquanto categoria de análise, os saberes docentes têm suscitado a construção de tipologias que buscam explicar, categorizar, esquadrihar os saberes construídos e mobilizados pelos professores ao longo de sua trajetória de vida, profissional e de formação. Trata-se de um empreendimento ainda relativamente incipiente, no campo educacional (BORGES, 2001; NUNES, 2001; LELIS, 2001), que se associa diretamente às discussões sobre profissionalização docente que, por sua vez, balizam parte do grande movimento de reformas educacionais em curso, sobretudo, a partir dos anos 1990, em diferentes partes do mundo, incluindo o Brasil. Tais reformas têm evidenciado grande preocupação e a necessidade de que se façam investimentos na formação docente, em uma verdadeira transformação em relação à formação dos professores (BORGES; TARDIF, 2001).

Tardif (2002) reconhece que o saber docente é plural, estratégico e desvalorizado socialmente, constituindo-se em um amálgama de saberes que têm origens e naturezas diversas e que comparecem, de forma também diferenciada, no ofício de professor. Este autor propõe relacionar os saberes docentes com os condicionantes e com o contexto do trabalho, para compreender como o saber do professor se relaciona com a pessoa e sua identidade. E, ainda, relacioná-los com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com suas relações com os alunos e com outros sujeitos que atuam ou interferem, de alguma forma, na escola.

Este autor propõe, ainda, um modelo de análise baseado na origem social dos saberes dos professores que tipifica como sendo da formação profissional (das ciências da educação e da ideologia pedagógica), disciplinares, curriculares e experienciais (TARDIF, 2002). Ademais, Tardif (2002) ressalta que nos estudos devem ser considerados também os saberes pessoais dos professores, construídos na família e na sua trajetória de vida e os saberes provenientes da formação escolar básica. Todos esses saberes se constituem ao longo de uma história de vida e de uma carreira profissional, sendo fundamental, então, considerar

a dimensão da temporalidade para compreender-se como se dá o aprendizado de diferentes saberes.

A ênfase nos saberes e práticas docentes tem se apresentado, dessa forma, como importante tendência das pesquisas, neste século XXI. No entanto, com este trabalho investimos em uma área que carece de novos estudos, como André (2009, p.51) nos alerta:

Ao mesmo tempo em que cresce o número de pesquisas voltadas para o professor, diminui o número de investigações sobre a formação inicial, o que causa preocupação. Ainda carecemos de muitos conhecimentos sobre as metas, os conteúdos e as estratégias mais efetivas para formar professores. Pouco sabemos sobre qual a organização curricular mais adequada, quais as práticas de ensino mais eficazes e que formas de gestão propiciam uma formação de qualidade. Por isso temos de continuar nossas pesquisas sobre formação inicial.

O Pibid, em sendo uma das mais significativas políticas de formação docente da atualidade, tornou-se objeto privilegiado de estudos, resultando em uma significativa produção de conhecimentos³. Entendemos que o Programa se apresenta como campo privilegiado para estudos sobre a identidade sociocultural dos licenciandos, para o aprofundamento do conhecimento sobre experiências de formação que vêm sendo positivamente avaliadas e para que se possa mapear saberes e práticas construídos em seu cotidiano.

Sobre o campo de pesquisa e os percursos metodológicos

Os resultados apresentados neste artigo são oriundos de uma investigação quali-quantitativa, com a coleta de dados promovida através de um questionário eletrônico.

O uso de dados quantitativos nas pesquisas em Educação tem crescido nas últimas décadas. Ao comparar a produção do

3 Em levantamento bibliográfico, realizado no escopo da pesquisa aqui apresentada, foram mapeados 70 trabalhos publicados entre os anos de 2011 e 2015, entre relatos de experiências, ensaios teóricos e apresentação de resultados de pesquisas sobre o Pibid.

início dos anos 1990 e início dos anos 2000, André (2007, p. 57) afirma que “parece que o preconceito pelos estudos quantitativos está diminuindo.”

Zeichner (1999), ao traçar uma “agenda de pesquisas” para a temática da formação docente, recomendou o investimento em investigações que combinem análises quantitativas e qualitativas. Este autor reconhece que, na verdade, os estudos quantitativos efetivamente não desapareceram. Entretanto, como bem destaca, “seus desenhos são agora mais respeitosos com a complexidade da atividade de formação de professores e de professores como seres inteligentes capazes de pensamentos intencionais” (ZEICHNER, 1999, p. 8).

Assumindo o desafio, o presente trabalho apresenta análises de dados quantitativos e qualitativos, ainda que prevalecendo os pressupostos e fundamentos da pesquisa qualitativa, uma vez que a “ênfase recai sobre a compreensão das intenções e do significado dos atos humanos” (ALVES-MAZZOTTI, 2001, p. 146).

A pesquisa foi realizada junto a uma IES com forte tradição na formação de professores⁴, com todas as suas licenciaturas contempladas com subprojetos do Pibid.⁵ O fato do Programa ter se tornado importante referência para os estudantes dessas licenciaturas suscitou o interesse por compreender os percursos formativos vivenciados por estes sujeitos e identificar como avalliam suas perspectivas de entrada e permanência na profissão, a partir de sua participação no Pibid.

O questionário foi organizado em setenta e seis questões de entrada simples ou múltipla e uma questão, opcional, discursiva, para resposta em uma caixa de texto, destinada a comentários e/ou observações sobre o Pibid ou, até mesmo, sobre o próprio questionário.

⁴ A instituição pesquisada possui licenciatura em Ciências Biológicas, Ciências Sociais; Educação Física; Filosofia; Física; Geografia; História; Letras; Matemática e Pedagogia.

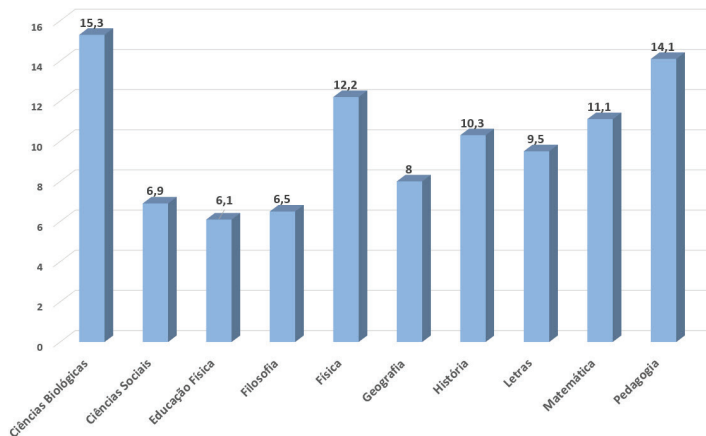
⁵ A inserção da instituição pesquisada no Pibid se deu em 2010. Naquele momento eram cem estudantes bolsistas. A partir de participação em novos editais, o número de bolsistas e de cursos foi ampliado, em 2012 e, novamente, em 2014, quando atingiu um total de 368 bolsistas, dos quais 300 bolsistas de iniciação à docência.

O estudo de uma única IES assenta-se no pressuposto de que o foco em um contexto específico permite realizar um estudo em profundidade e construir algumas chaves interpretativas para as questões observadas. Assim, busca contribuir para a construção de referenciais teóricos mais amplos e para a elaboração de alguns modelos explicativos que, ainda que não generalizáveis, trazem referências a partir das quais se pode empreender a análise de outras situações e contextos (ALVES-MAZOTTI, 2001).

Os Bolsistas do PIBID: perfil sociocultural e de formação

A parte da pesquisa que aqui se relata envolveu um total de 262 respondentes do questionário, estudantes de dez diferentes licenciaturas (Gráfico 1), que correspondiam, aproximadamente, a 88% dos bolsistas do PIBID na instituição envolvida na investigação.⁶

Gráfico 1 – Distribuição dos bolsistas pelas licenciaturas (em %)



Fonte: Dados da pesquisa. 2015

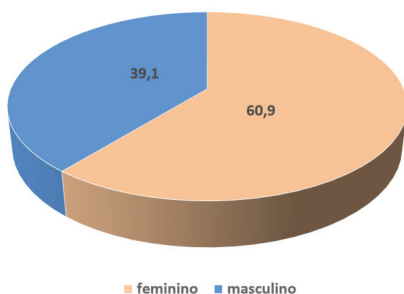
⁶ Essa alta taxa de retorno foi obtida com a estratégia de aplicação presencial do questionário eletrônico, durante encontros de bolsistas, utilizando-se laboratórios de informática e *tablets*. A participação foi voluntária e os questionários eram anônimos. Foi realizado o controle dos respondentes por meio de assinatura de lista com Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme estabelecido pelo Comitê de Ética em Pesquisa, que aprovou o projeto (N.º Registro CEP: CAAE 29669614.4.0000.5137).

De acordo com dados do Censo da Educação Superior (BRASIL, 2015b), em 2014 o número de matrículas na Educação Superior superou 7,8 milhões, registrando-se um aumento de 96,5% entre os anos de 2003 e 2014. As instituições não públicas, comunitárias (ICES) ou privadas, tinham uma participação de 74,9% do total de matrículas de graduação. Aos cursos de licenciatura correspondiam 18,7% do total de matrículas no Ensino Superior, em 2014, com 1.466.635 estudantes, entre os quais 862.012 (58,8%) estudavam em instituições não públicas.

Ao tratar do perfil dos alunos bolsistas do Pibid na IES investigada, conseguimos, em certa medida, nos aproximar de um retrato dos estudantes que cursam a licenciatura em instituições não públicas do Brasil. Entre os pesquisados, há uma predominância de estudantes do sexo feminino (Gráfico 2). Confirma-se a predominância de mulheres nas licenciaturas, ainda que com uma discrepância em relação aos dados do Censo do Ensino Superior (BRASIL, 2015a), que registrou 72,2% de estudantes do sexo feminino em licenciaturas no Brasil. De qualquer forma, observa-se uma convergência com dados mais amplos sobre a prevalência das mulheres na profissão docente.

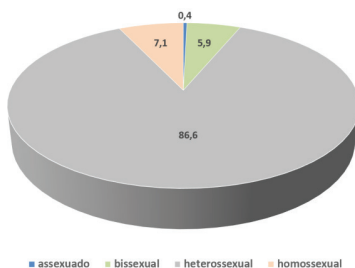
Procurou-se conhecer outras dimensões da identidade dos bolsistas, como por exemplo, sua orientação afetivo-sexual, tendo a maioria se identificado como heterossexual (Gráfico 3).

Gráfico 2: Distribuição por sexo (em %)



Fonte: dados da pesquisa. 2015 (n=261)

Gráfico 3: Distribuição por orientação sexual (em %)



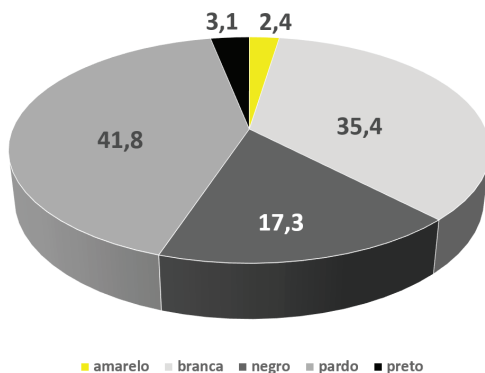
Fonte: dados da pesquisa. 2015 (n=254)

A busca de dados sobre orientação sexual, identidade religiosa, identidade étnico-racial, práticas culturais e de leitura, entre outros contemplados no questionário, justifica-se pelo pressuposto de que os professores em formação são sujeitos socioculturais e, pelo fato de que as diferentes dimensões de sua identidade participam da configuração de sua identidade profissional, uma vez que “não é possível separar o eu pessoal do eu profissional” (NÓVOA, 1992).

Outro aspecto investigado diz respeito à identificação étnico-racial dos bolsistas (gráfico 4). Nesta questão, foram apresentadas as opções utilizadas no questionário do Censo Demográfico Brasileiro, acrescentando-se a opção “negro”, que foi escolhida por 17,3% dos respondentes. Assim, somando-se os percentuais de estudantes que marcaram as opções “preto”, “negro” ou “pardo”, alcançamos um total de 62,2% de bolsistas identificados como “população negra”⁷. Este percentual é bastante significativo quando comparamos com o próprio Censo Demográfico 2010, em que 7,6% da população se declarou “preta” e 43,1% “parda”, somando 50,7%, contra 47,7% que se autodeclarou “branca”. A discrepância aumenta quando comparamos as respostas dos estudantes pesquisados com o Censo da Educação Superior de 2013, a partir de dados do por extenso (ENADE), em que 58% dos estudantes universitários se declararam brancos, contra 8% de negros e 31% de pardos/mulatos (SOARES, 2015). A diferença de quase 20 pontos percentuais entre os dados do Censo do Ensino Superior 2013 e os obtidos na nossa pesquisa em relação ao percentual de população negra (considerando-se as identificações de preto, negro e pardo) suscita questionamentos. Haverá um percentual maior de população negra nos cursos de licenciatura? Será a licenciatura um lugar preferencial ou circunstancial dos negros na universidade? As respostas deverão ser buscadas.

⁷ De acordo com o Estatuto da Igualdade Racial, Lei nº 12.288/2010, Art. 1º, Parágrafo único, considera-se “IV - população negra: o conjunto de pessoas que se autodeclararam pretas e pardas, conforme o quesito cor ou raça usado pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)”

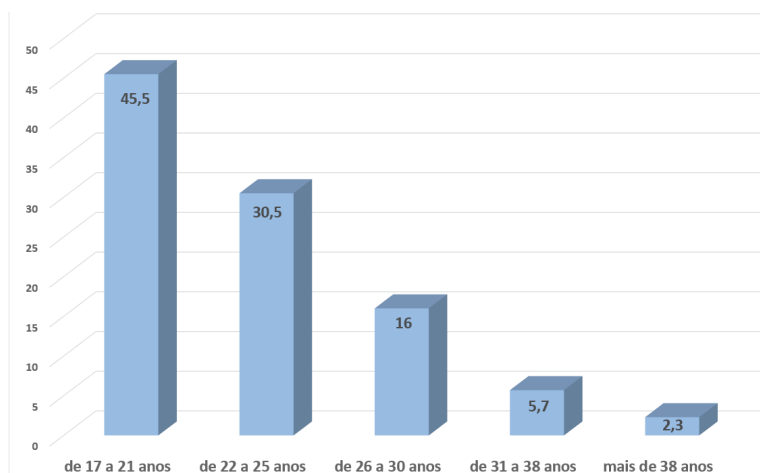
Gráfico 4 – Distribuição dos bolsistas por cor/raça autodeclarada (em %)



Fonte: Dados da pesquisa. 2015 (N= 254)

Em relação à idade, a faixa etária que tem o maior percentual de estudantes participantes do Pibid é entre 17-21 anos de idade (gráfico 5).

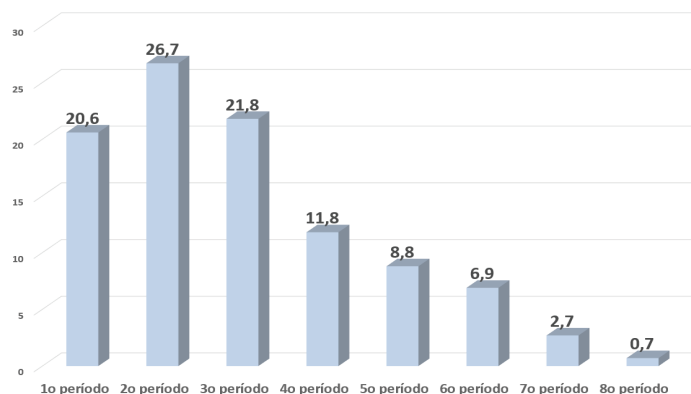
Gráfico 5 – Distribuição dos bolsistas por faixa etária (em %)



Fonte: Dados da pesquisa. 2015 (N= 262)

Os bolsistas, em sua expressiva maioria (80,9%), integraram-se ao Pibid na primeira metade do seu curso de graduação (gráfico 6), sendo que essa vinculação se fez com mais intensidade no 2º período.

Gráfico 6 – Distribuição dos bolsistas pelo período de vinculação ao Pibid (em %)



Fonte: Dados da pesquisa. 2015 (N= 262)

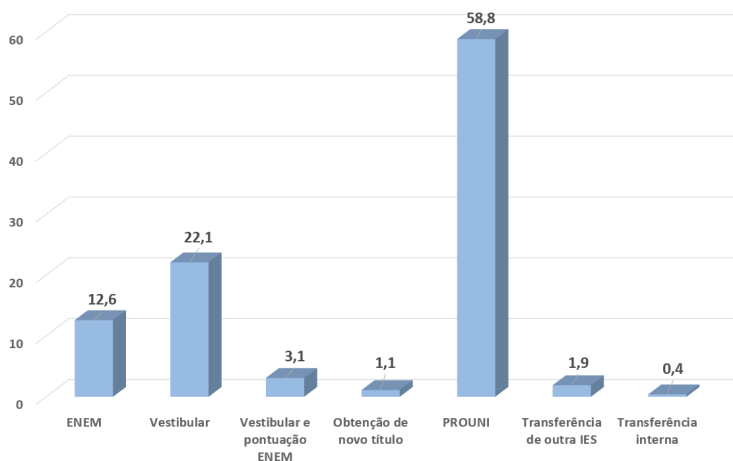
Esse dado evidencia uma efetiva alteração do status da formação profissional, uma vez que a principal forma de inserção dos licenciandos no cotidiano das escolas vem acontecendo, tradicionalmente, por meio dos estágios curriculares obrigatórios, em geral concentrados a partir da segunda metade do curso. O contato precoce dos estudantes de licenciatura com a realidade escolar foi apontado, por muitos deles, como um importante ganho em sua formação, oportunizando que a escolha pelo magistério – ou sua recusa – possa ser amadurecida ao longo da licenciatura.

No que diz respeito às formas de ingresso na licenciatura, percebe-se que os caminhos são diversos. Entretanto o Programa Universidade para Todos, PROUNI, foi a forma de ingresso para a maioria (58,8%) dos *bolsistas* (gráfico 7).⁸

⁸ Vale ressaltar que, nos últimos anos, uma política de valorização das licenciaturas por parte da IES investigada tem favorecido a concentração de bolsas do PROUNI em cursos de formação de professores, contribuindo para ampliar a procura de jovens das camadas populares pelos cursos de licenciatura

Em vista do perfil dos alunos que ingressam por meio do PROUNI, sabe-se que a manutenção dos mesmos nos cursos superiores está muitas vezes condicionada à obtenção de bolsas ou outros recursos financeiros que permitam a continuidade dos estudos e ajuda nas despesas com a educação.

Gráfico 7 – Distribuição dos bolsistas pela forma de ingresso na licenciatura Pibid (em %)



Fonte: Dados da pesquisa. 2015 (N= 262)

Quando inquiridos se possuíam algum outro tipo de renda, além da bolsa do Programa, 60,7% dos bolsistas afirmaram que não. Dos que informaram possuir algum outro tipo de renda, seja em estágio ou alguma outra atividade remunerada, a quase totalidade (92,6%) percebe mensalmente até dois salários mínimos nessa atividade. Em relação à renda familiar, 76,7 % dos bolsistas vivem em famílias com renda até dois salários mínimos.

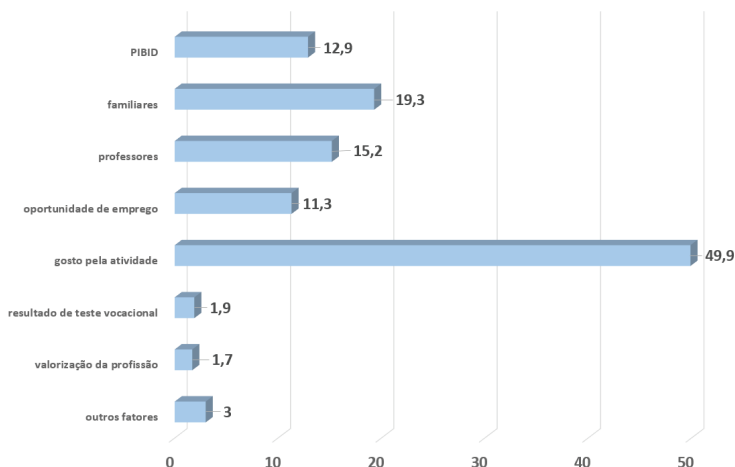
Percursos formativos de professores

Alguns dados do questionário permitem traçar o perfil dos bolsistas e considerar aspectos mais diretamente relacionados à escolha pela profissão docente. Quando se deu/dá essa opção profissional? Quais fatores contribuem para esta escolha? Qual

a influência de familiares ou outros professores conhecidos? O que os licenciandos consideram como principais atrativos da profissão?

A maioria dos bolsistas (80,5%) tinha clara a opção antes do ingresso na educação superior. Em relação aos fatores que contribuem para esta opção profissional ou sobre os elementos que parecem atrair os jovens licenciandos para a docência, foi apresentado um conjunto de 11 alternativas, além da opção “outros”, em uma questão de entrada múltipla. Um número considerável dos bolsistas marcou mais de um item de resposta, evidenciando que a opção pela docência é resultado, quase sempre, da conjugação de mais de um fator, incluindo desde aspectos relacionados à história de vida e trajetória escolar a projetos de futuro e apostas de inserção no mercado de trabalho. A alternativa mais assinalada, por quase metade dos respondentes, foi “Por gostar de dar aulas” (Gráfico 8).

Gráfico 8 – Fatores que influem na escolha pelo magistério (em %)



Fonte: Dados da pesquisa. 2015 (N= 364)

Algumas assertivas surgidas na resposta espontânea apresentaram similaridade com esta alternativa em respostas como, “Me identifico com a profissão” ou “Por gostar do ambiente

escolar”. Algumas das respostas espontâneas ressaltam o caráter social e humanista da profissão, como a ideia de “Enxergar na docência uma possibilidade direta de contribuir e dar retorno à sociedade” ou “Pelo processo de humanização que está diretamente vinculado à profissão”.

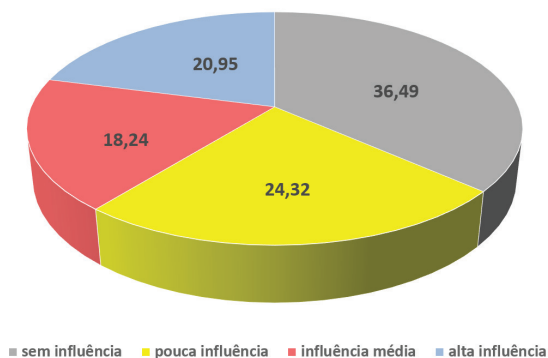
Outro conjunto significativo de respostas se concentrou em alternativas que dizem respeito à influência de outras pessoas do convívio social, como professores e familiares, bem como por influência do próprio Pibid, pelo contato com outros bolsistas ou pelas atividades ali realizadas (gráfico 8).

Algumas questões de ordem prática também parecem atrair os jovens licenciandos para a docência, como a “Maior chance de conseguir emprego”. Não há dúvida de que o sistema escolar, pelas redes públicas e privadas, absorve muita mão de obra. Provavelmente, é um dos setores que mais empregam no Brasil e, ainda assim, carece de profissionais.

Poucos bolsistas assinalaram a alternativa “Profissão valorizada pela sociedade”, evidenciando que, de maneira geral, os licenciandos estão cientes da desvalorização social e salarial da profissão docente, sugerindo que têm poucas expectativas de que esse quadro se reverta em curto prazo de tempo. Trinta e oito bolsistas, 14,5 % dos entrevistados, afirmaram que ainda não estão certos se efetivamente virão a atuar como professores. Dois bolsistas, menos que 1%, já tinham a certeza de que não atuarão como professores.

Um dos aspectos que se pretendeu investigar por meio do questionário diz respeito à influência de familiares professores na escolha pela docência. Ao serem questionados sobre a existência de professores na família, 109 bolsistas disseram que não. Dos 153 (cento e cinquenta e três) bolsistas que têm professores como familiares, a maior parte declara que a influência deles na escolha da licenciatura foi baixa ou nenhuma (gráfico 9).

Gráfico 9 – Grau de influência de familiares professores na escolha da licenciatura (em %)



Fonte: Dados da pesquisa. 2015 (N= 153)

Compartilhamos ideias de alguns autores (NÓVOA, 1992; TARDIF, 2002; TARDIF e LESSARD, 2005; GOODSON, 2008) que ressaltam a importância das histórias de vida, das trajetórias familiar e de formação na configuração da identidade profissional ou mesmo na escolha pela docência. No entanto, julgamos que tais influências merecem ser investigadas por meio de outros instrumentos ou metodologias que seriam mais apropriados, como “narrativas autobiográficas” ou “vidas de professores”, que permitem perscrutar aspectos não identificáveis em um questionário com questões objetivas.

Ainda que reconhecendo que o instrumento utilizado tenha sido insuficiente para ampliar a compreensão sobre este aspecto, identificamos indícios dessa relação nas respostas à questão aberta, como por exemplo, a resposta que diz: “Reafirmou o desejo de infância de ser única e especial aos outros, assim como minha madrinha é para seus alunos” (Bolsista/Ciências Sociais, 2015)

A questão aberta, pela sua própria natureza e por tratar-se de um campo de resposta não obrigatório, permitiu que os bolsistas expressassem, livremente, ideias e percepções sobre o programa, sobre seu processo de formação e, também, sobre o próprio instrumento de pesquisa. Dos 262 respondentes do questionário, 79 responderam a esta questão. Excetuando-se seis respostas

que foram breves e genéricas (algo como “nada a declarar” ou “considero importante”), todas as outras apresentam, em poucas linhas, algum tipo de avaliação sobre o Programa e sobre o próprio processo de formação. Ao lado de algumas críticas, por vezes severas, ao Programa, sobressaem avaliações positivas e os agradecimentos pela oportunidade de vivenciar tal experiência de formação, além de uma manifesta preocupação com os rumos dessa política pública, ameaçada de cortes ou até de extinção.

Houve bolsistas que não hesitaram em apresentar críticas contundentes às licenciaturas e a alguns de seus professores.

... Acredito também que a qualificação dos professores dos cursos superiores (não bolsista do PIBID) devem ser avaliadas, pois na universidade estamos nos deparando com vários professores do qual (sic!) deveriam estar contidos em um manual de como não ser professor e isso se torna desanimador e as vezes até um fator para desistência e mudança de curso. Acredito que a CAPES deveria estar mais atenta a isso, principalmente nos cursos superiores, o cuidado com a educação superior para os cursos de licenciatura deve ser uma prioridade, quem sabe como sugestão inferir (sic!) em um curso de formação para docentes para formação de licenciados (Bolsista/Matemática, 2015).

O depoimento deste estudante leva a pensar que a experiência de formação vivenciada no Pibid também tem proporcionado aos bolsistas um olhar mais crítico para os próprios cursos de licenciatura. Considerando que um dos objetivos do Pibid é contribuir para uma articulação teoria-prática, na práxis (WHEELER, 2015) necessária na formação dos docentes, podemos pensar que a elevação da qualidade dos cursos de licenciatura requer um conjunto de alterações que incluam o investimento na formação dos professores formadores. A clareza sobre a necessidade dessas mudanças é condição fundamental para sua efetivação. O Pibid parece estar impactando os cursos de licenciatura, também a partir das críticas que os estudantes formulam, quando têm a possibilidade de inserir-se na realidade escolar desde os primeiros períodos do curso.

Mas, alguns estudantes também percebem articulações entre os conhecimentos aprendidos na trajetória acadêmica e aqueles que lhes são exigidos na prática profissional. Identificam o Pibid como um espaço privilegiado para a consolidação dessas articulações.

Acredito na importância que tem o PIBID na formação dos bolsistas, pois é uma prática em tempo real, e que além de contribuir com nossa formação acadêmica é também o momento de praticar aquilo que aprendemos no decorrer do curso... (Bolsista/Educação Física, 2015).

... nós estudantes conseguimos colocar o que aprendemos em teoria, na prática, efetivando de forma satisfatória nosso aprendizado e a nossa formação (Bolsista/Pedagogia, 2015).

Embora ainda se possa identificar nos depoimentos concepções que revelam certa dicotomia entre teoria e prática, os estudantes evidenciam potencialidades do Pibid para a construção de articulações entre os saberes disciplinares e da formação profissional e os saberes da experiência, conforme tipologia elaborada por Tardif (2002).

A possibilidade de uma vivência “prática”, em “tempo real”, foi ressaltada em muitos dos depoimentos. Considerando que uma das características da formação em docência consiste na relevância desse aprendizado que se dá em situações de prática profissional, o Pibid se apresenta como um programa de extrema importância para as licenciaturas. Não por acaso, ressaltam-se as avaliações sobre seu caráter exitoso.

... tendo me ajudado de forma imensurável na capacitação em atuar nas salas de aula, bem como desenvolver aulas e projetos para com os alunos do colégio (Bolsista/ Matemática, 2015).

Graças ao PIBID foi possível ainda em minha graduação os primeiros contatos com a lida em sala de aula e de todo o ambiente escolar. Contato esse feito de forma assistida e supervisionada, fazendo com que este possa ser um grande espaço de aprendizado

para minha futura prática (Bolsista/Matemática, 2015). Fazer parte do PIBID transformou a minha visão sobre a educação. Temos a oportunidade de vivenciar o nosso futuro espaço de trabalho e compartilhar conhecimento com os atuais professores da educação básica. Somos provocados constantemente a refletir sobre o nosso papel e a refletir sobre a nossa própria prática, edificando-nos como professores preparados e instruídos para a construção de competências da nossa área do conhecimento, bem como contribuindo para que a educação seja cada vez mais libertadora, inclusiva e democrática (Bolsista/Letras, 2015). Creio que o Pibid é fundamental para minha formação. Cada atividade desenvolvida, cada viagem tem contribuído para minha formação pessoal e profissional. Cresci muito com isso (Bolsista/Letras, 2015).

Para alguns bolsistas, trata-se também de uma oportunidade de contato com as dificuldades e desafios da profissão.

O PIBID chegou na hora certa para me ajudar no desenvolvimento como professora. Tenho aprendido muito, tanto nas partes boas como nas dificuldades da profissão (Bolsista/História, 2015). ... através do PIBID eu tenho a oportunidade de vivenciar o dia-a-dia de uma escola, os desafios e as dificuldades da docência. Consigo romper com os muros da universidade, romper com a teoria, e de fato vivenciar a prática, o fazer docente. O PIBID me proporcionou uma janela para a minha futura profissão, e confirmou este meu desejo de lecionar (Bolsista/Letras, 2015).

Depoimentos confirmam que o Pibid tem sido decisivo para a escolha pelo magistério, o que inclui, também, a possibilidade de uma não identificação com a profissão, por parte de alguns bolsistas.

O programa possibilita a vivência no meu campo de interesse de atuação, e mostra os desafios e as recompensas, e nos dá inclusive a possibilidade de saber se é isso mesmo que queremos. (Já vi casos de colegas que saíram da graduação de licenciatura após o

PIBID.) No meu caso, ele só serviu para constatar essa vontade (Bolsista/ Pedagogia, 2015).

Acredito no PIBID como grande força incentivadora na escolha dos graduandos pelo magistério, também em sua função de enriquecer uma formação consciente dos mesmos (Bolsista/ História, 2015).

Entrei no Pibid sem ter nunca me imaginando ser um professor, porém hoje já tenho uma vontade que a cada dia aumenta de trabalhar em tal área! (Bolsista/Educação Física, 2015).

Para alguns bolsistas, o Pibid também tem o papel de provocar alterações positivas na educação brasileira, alterando a realidade das escolas em que se realiza.

O Pibid tem se mostrado extremamente importante para o aluno de licenciatura, com impactos positivos nos alunos de educação básica, servindo muitas vezes como auxiliador em processo de atualização do professor da escola em que se desenvolvem as atividades (Bolsista do curso de Ciências Biológicas, 2015).

O Pibid para mim representa o meu reencontro com o Ensino Médio. Isto é, após as mágoas que trouxe do ensino médio, foi no PIBID que descobri que tudo poderia ser diferente, tudo poderia ser melhor na educação dos jovens (Bolsista do curso de Ciências Sociais, 2015).

Entretanto, alguns bolsistas também reconhecem que o Programa não é capaz de garantir as necessárias alterações nas condições de trabalho docente. Por isso, ao lado de avaliações extremamente positivas sobre o programa, também encontramos análises muito lúcidas, que revelam o descrédito com as políticas públicas de valorização do magistério.

É notável os impactos do Pibid em minha formação, entretanto, os cortes na educação somadas a realidade da educação pública brasileira me deixa, particularmente, insegura quanto a minha futura profissão. Às vezes tenho a impressão de que nos esforçamos tanto, pensamos em soluções para a educação,

mas ao mesmo tempo, o governo tenta nos impedir, e pior, nos atrapalhar (por meio dos cortes e desvalorização social e monetária da profissão), causando assim uma completa desmotivação, desânimo e desinteresse pela profissão (Bolsista do curso de Letras, 2015).

Considerações finais

O perfil socioeconômico dos bolsistas envolvidos na pesquisa é de um grupo de jovens, oriundos de camadas populares, majoritariamente declarados como negros e negras e, ainda, dependentes de bolsas, estágios e outras fontes de renda para custear despesas individuais com locomoção e outros itens indispensáveis à sua manutenção na universidade e no próprio Programa, mesmo que usufruindo de uma bolsa parcial ou integral do PROUNI. Tal perfil parece indicar que, além de uma política pública de formação inicial de professores, o Pibid, por conta das bolsas, vai se configurado como uma política que contribui para a permanência no ensino superior de uma camada da população historicamente excluída deste nível de ensino.

A opção pela docência foi apontada como resultado da conjugação de mais de um fator, incluindo desde aspectos relacionados à história de vida e trajetória escolar até a projetos de futuro e apostas de inserção no mercado de trabalho.

Vale destacar que o Pibid tem sido um Programa referência para a formação dos estudantes dos cursos de licenciatura da IES na qual se realizou a presente pesquisa. Os bolsistas, de maneira quase absoluta, reafirmaram a disposição e o desejo de ingressar na docência. Sabendo-se que nenhuma proposta curricular de formação de professores, por si só, oferece os elementos necessários para uma atuação profissional qualificada, devemos reconhecer que programas como o Pibid contribuem, sobremaneira, para ampliar a formação e valorizar a identidade profissional docente.

Os depoimentos dos bolsistas ressaltam a importância da experiência do Pibid, na realidade da escola da Educação Básica, para a ruptura de uma visão de mundo que desassocia a teoria da prática, contribuindo para a construção de novos paradigmas

sociais e educacionais, ainda em processo, onde essas dimensões sejam consideradas de forma integral. Aposta-se na ideia de que uma política de formação docente como o Pibid também poderá provocar novos olhares e propostas de rearticulação dos estágios obrigatórios desenvolvidos nos cursos de licenciatura.

A pesquisa revelou uma avaliação bastante positiva do Pibid. Mas, também, expôs alguns dos desafios colocados às atuais políticas de valorização do magistério, explicitando a complexidade dos processos de formação e da prática docente. Assim, podemos dizer que os depoimentos dos bolsistas reafirmam uma aposta no Programa, a partir de um olhar para a escola pública de Educação Básica, por parte de quem, em geral, compõe um grupo de recém-egressos dessa mesma escola. A inserção precoce e sistemática no cotidiano escolar também contribui para uma percepção mais crítica dos desafios e dificuldades da profissão, ajudando os jovens licenciandos a compreenderem os aspectos políticos que interferem na opção de ser professor ou professora.

Em um momento de incertezas sobre o futuro da docência no Brasil, em vista da crescente carência de professores para atuarem na Educação Básica, torna-se cada vez mais imprescindível a presença de Programas como o Pibid para incentivar e valorizar o magistério, formando profissionais conscientes de sua importância na formação das gerações que estão por vir.

Referências

ALVES-MAZOTTI, Alda Judith. Relevância e aplicabilidade da pesquisa em educação. **Cadernos de Pesquisa**, n. 113, p. 39-50, jul. 2001.

ANDRÉ, Marli. Desafios da pós-graduação e da pesquisa sobre formação de professores. **Educação & Linguagem**, n. 15, p. 43-59, jan.-jun. 2007.

_____. A produção acadêmica sobre formação docente: um estudo comparativo das dissertações e teses dos anos 1990 e 2000. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 1, n.1, p. 41-56, ago./dez. 2009.

_____. Políticas de iniciação à docência para uma formação profissional qualificada. In: ANDRÉ, Marli. (Org.). **Práticas inovadoras na formação de professores**. Campinas: Papirus. 2016. p. 49-70.

BORGES, Cecília; TARDIF, Maurice. Apresentação. **Educação & Sociedade**, ano XXII, n. 74, p. 11-26, abril/2001.

BORGES, Cecília. Saberes docentes: diferentes tipologias e classificações de um campo de pesquisa. **Educação & Sociedade**, ano XXII, n. 74, p. 59-76, abril 2001.

BRASIL. CAPES/MEC. DAE. **Relatório da Gestão 2009-2012**. Brasília: CAPES/MEC, 2012. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/RelatorioFinal-2012-DEB.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2016.

BRASIL. INEP. **Censo da educação superior 2013**: resumo técnico. Brasília: Inep, 2015a. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2013/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2013.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2016.

_____. **Censo da Educação Superior 2014**: Notas Estatísticas. Brasília: Inep, 2015b. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2015/notas_sobre_o_censo_da_educacao_superior_2014.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2016

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. A construção do campo da pesquisa sobre formação de professores. **Revista Educação e Contemporaneidade**, v. 22, n. 40, p. 145-154, jul./dez. 2013.

GATTI, Bernardete. Os professores e suas identidades: o desvelamento da heterogeneidade. **Cadernos de Pesquisa**, n. 98, p. 85 – 90, 1996.

GATTI, Bernardete. A.; ANDRÉ, Marli; GIMENES, Nelson A. S.; FERRAGUT, Laurizete. **Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid)**. São Paulo: FCC/SEP, 2014.

GOODSON, Ivor F. **As políticas de currículo e de escolarização**: abordagens históricas. Petrópolis: Vozes, 2008.

IBGE.....2010 verificar se teria faltado???

LELIS, Isabel Alice. Do ensino de conteúdos aos saberes do professor: Mudança de idioma pedagógico? **Educação & Sociedade**, ano XXII, n. 74, p. 43-58, abr./2001.

MARCELO GARCIA, Carlos. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

NÓVOA, Antônio (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

NUNES, Célia M. F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação & Sociedade**, ano XXII, n. 74, p. 27-42, abr., 2001.

SILVA, Marilda. **Complexidade da formação de professores**: saberes teóricos e saberes práticos. São Paulo: UNESP/Cultura Acadêmica, 2009.

SOARES, José Francisco. **Acesso e Permanência no Ensino Superior** (apresentação). Brasília: Inep, 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17199-cne-forum-educacao-superior-2015-apresentacao-10-jose-soares&Itemid=30192>. Acesso em: 31 jul. 2016.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes & formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis: Vozes, 2005.

WHEELER, Steve. **Learning with ‘e’s**; educational theory and practice in the digital age. Carmarthen, País de Gales: Crown House Publishing, 2015.

ZEICHNER, K. The New Scholarship in Teacher Education. **Educational Researcher**, v.28, n.9, p.4-25, 1999. Disponível em <<http://edr.sagepub.com/content/28/9/4.full.pdf>>. Acesso em: 02 set. 2016.

Apoio: CNPq e Fundo de Incentivo à Pesquisa da PUC Minas.

Dados dos autores

Lorene dos Santos

Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais/Programa de Pós-graduação em Educação Avenida Dom José Gaspar 500 – 30535-610 – Belo Horizonte/MG
lorenedossantos@gmail.com

Andréia dos Santos

Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais/Departamento de Ciências Sociais
Avenida Dom José Gaspar 500 – 30535-610 – Belo Horizonte/MG
andreiasantos@pucminas.br

Simão Pedro P. Marinho

Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais/Programa de Pós-graduação em Educação Avenida Dom José Gaspar 500 – 30535-610 – Belo Horizonte/MG
marinhos@pucminas.br / marinhos@uol.com.br

Vânia de Fátima Noronha Alves

Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais/Programa de Pós-graduação em Educação Avenida Dom José Gaspar 500 – 30535-610 – Belo Horizonte/MG
vaninhanoronha@gmail.com